PRZYJACIEL SZKOŁY

DWUTYGODNIK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Nr. 5 5 MARCA 1926 ROK V

STANISŁAW SZCZEPANOWSKI (PIAST) JAKO APOSTOŁ EDUKACJI NARODOWEJ.

V.

Wychowanie narodowe ma się tedy oprzeć na polskiej „misji." A cóż jest konkretną treścią owej „misji polskiej", stanowiącej wedle Szczepanowskiego źródło żywotności narodowej i cel wychowania narodowego?

„Narody to nie kupy wilków, gryzących się o tę samą zdobycz, powiada Szczepanowski, ale gromady ludzkie, przeznaczone każda na swój sposób do współpracownictwa około postępu całej ludzkości".*)

Historja poszczególnych narodów to nietylko splot przyczyn i skutków ekonomicznych, politycznych, geograficznych czy militarnych, jak chcą nowoczesne teorje, lecz objawianie się poprzez różne formy d u c h a n a r o d o w e g o tj. owych odrębnych i jedynych, każdemu narodowi przyrodzonych i mimo czasu niezmiennych, zda się, właściwości i sił, stanowiących tajemniczą, a najistot-

*) *O polskich tradycjach w wychowaniu* str. 2.

niejszą sprężynę wszelkiego działania, rację bytu każdego narodu, jego dumę i wyższość nad innemi.

A choć istnieją okresy, w których całe narody sprzeniewierzają się temu swojemu duchowi i misji, jak np. Niemcy bismarkowskie, to jednak prawdziwy ich genjusz trwa i świeci, jak niezgasła gwiazda, objawiony we wielkich „Królach-duchach" - narodu, genjuszami właśnie zwanych. To też ponad wszelkiemi waśniami i antagonizmami narodów genjusze ich łączą się w cudownej harmonji, jakby w owej pitagorejskiej muzyce gwiazd, krążących wokół jednego słońca, którem jest: postęp ludzkości*).

Jak więc Niemca objawieniem jest filozofja, Anglika religja i zmysł praktyczny, Francuza piękno, tak Polaka genjusz jawi się w dzielności, intuicji, syntezie, a zwłaszcza w duchu obywatelskim. Póki mu jest wierny, póty żyje prawdziwie, rozwija się i misję swoją spełnia. Gdy mu się sprzeniewierzy, upada, gnije, rozkłada się. Wtedy jedyną radą i zbawieniem „powrócić do źródła prawdziwego natchnienia narodowego", objawionego w tradycjach, dziejach, pracy genjuszów i stamtąd nowej zaczerpnąć mocy odrodzenia.

W takim stanie znajduje się i naród polski, w stanie felonji, popełnionej na duchu narodowym. Taki stan znamionuje się przewagą naśladownictwa nad poczuciem narodowem i narodową twórczością**.) „Od 30 lat Polska jest zalana obcą nauką, obcą wiedzą i systemami, ale mnie się zdaje, że każdy, kto bada prądy życia społecznego, widzi, że ta epoka przechodzi i że powinna nastać epoka twórczości narodowej na podstawie ducha narodowego***)".

Nie jest Szczepanowski szowinistą, jak nie byli nimi przodujący mu Śniadecki, Czacki i Kołłątaj, lecz uznając, jak i oni, niezbędność współpracy z ludzkością, uczenia się i czerpania „ze skarbnicy wiedzy powszechnej," uznaje jednak, że w pierwszym rzędzie powinniśmy „pracować na podstawie natchnienia narodowego i nie oglądać się na cudze wzory." Tembardziej, że wszystko, co wielkie, wzniosłe i piękne w dziejach naszych, z tego właśnie

---

*) *O polskich tradycjach w wychowaniu* str. 56 i n.

**) Tamże str. 97 n.

***) Tamże str. 269.

„natchnienia“ wypłynęło, i że ten duch swoisty, narodowy znalazł najwspanialsze swe objawienie w polskiej literaturze mesjanicznej, jedynej, „która obok Pisma Świętego posiada cechę biblji, nietylko narodowej, ale uniwersalnej, oddającej odwieczne prawidła wiary i sprawiedliwości w postaci przystępnej dla umysłów nowoczesnych i zastosowanej do potrzeb chwili bieżącej, w historji narodu polskiego i w historji ludzkości“; i to jest znamienne, że ta „polska ewangelja narodowa“ nie jest bynajmniej uświęceniem egoizmu narodowego, ale że „u każdego narodu uznaje jakąś myśl od Boga zesłaną, która się staje tego narodu posłannictwem i przeznaczeniem, a która w harmonji wszystkich myśli Bożych widzi przyszłą harmonję całej ludzkości.“

Drugą taką myślą, przez genjusza narodowego Polski (Mickiewicza) objawioną światu, to myśl, (którą już Platon wyraził w *Rzeczypospolitej)*, „że społeczeństwo każde jest stworzone podług wizerunku duszy pojedyńczego obywatela tego społeczeństwa,“ że więc wraz z tą duszą upada i wznosi się, zamiera i odradza się; że więc każdy obywatel za całość Ojczyzny duszą swą jest odpowiedzialny, bo w niej jest zaród śmierci i życia.

„Od tej chwili zbawienie Ojczyzny stało się niezależnem od polityki i dyplomacji, stało się zależnem jedynie od nas samych. Wszelkie kombinacje polityczne, nawet pomoc zagraniczna są daremne, dopóki Polak nie wyleczy swojej duszy i nie zrobi jej wizerunkiem tej Ojczyzny, która ma zmartwychwstać“. Oto droga i cel polskiej narodowej „racji stanu“, polskiej misji dziejowej. Misji tej musi oczywiście odpowiadać wychowanie narodowe, tembardziej, że pod tym względem mamy koncepcje, tradycje i plany, które, acz są z przed wieku, przewyższają i wyprzedzają pomysły i organizacje pedagogiczne innych narodów, a w szczególności niemieckie. Słynny austrjacki Statut organizacyjny z r. 1849 wydaje się w porównaniu z projektem Komisji Edukacyjnej zacofanem partactwem. „Na tej drodze wyprzedziliśmy inne narody, nie naszą teraz jest rzeczą uczyć się od tych, którzy nie doszli tak daleko — ale powrócić do tego źródła prawdziwego natchnienia narodowego i tam nawiązać, gdzie przodkowie nasi przed wiekiem przestali“.

---

*) *O polskich tradycjach w wychowaniu,* Str. 97.

VI.

Godzi się — zwłaszcza dziś, w dobie tak żywych nad organizacją polskiej szkoły debat — choćby w najogólniejszych zarysach przypomnieć za Szczepanowskim zasady i organizację tego zakładu, który — zdaniem jego — może najdoskonalej odpowiadał owemu „natchnieniu narodowemu". Nie szło Szczepanowskiemu, kiedy wzór ten kreślił, i nam tu nie idzie o to, by go bezwzględnie i na ślepo do naśladowania w dzisiejszych warunkach polecać. Należy brać rzecz nietylko taką, jaką ona w rzeczywistości była, lecz uwzględniać także warunki, wśród których ona powstała i istniała — jako zaczątek, jako fundament nieledwie i zarys czegoś, co miało i w pomyślniejszych warunkach mogło rozwinąć się i udoskonalić. Trzeba też sięgnąć aż do korespondencyj Czackiego i Kołłątaja, ażeby poznać, co w tych umysłach żyło jako idea dopiero, która niestety jako całość zrealizować się nie mogła*). Należy wreszcie brać tylko to, co zasadnicze i co dziś jeszcze wartości nie straciło. Uznaje to zresztą sam Szczepanowski, że „nie możemy poprzestać na naśladowaniu wzorów z przed 90 lat. Jedynym celem godnym jest nie kopja, ale stworzenie nowej organizacji o tyle wyższej od wszystkich nowoczesnych organizacyj europejskich, o ile tamta była wyższa od współczesnych".

Z tych idei, poczęści tylko urzeczywistnionych, wystarczy wymienić takie, jak: idea ogólnego systemu edukacji narodowej z uniwersytetem na czele, system nauczycieli fachowych, wprowadzenie nauk historycznych, moralnych i przyrodniczych, kursy niedzielne o charakterze praktycznym, odpowiadające dzisiejszej nauce uzupełniającej, pomysł katedry gospodarstwa wiejskiego, jako części wykształcenia powszechnego, wraz z nowoczesnemi zgoła zakładami: botanicznym, cieplarnią, aklimatyzowaniem roślin, eksperymentalnemi łąkami, pastwiskami itd. — zaprowadzenie w planie

---

*) Słusznie we wspomnianej *Ankiecie* z r. 1898 na temat szkoły jednolitej zauważył *Fr. Majchrowicz:* „Czacki musiał korzystać z chwilowych pomyślnych stosunków politycznych, musiał liczyć się z tem, że Czartoryski cieszył się mirem Cara Aleksandra I. Trzeba było z tego Krzemieńca zrobić coś takiego, coby zastępywało nie tylko centrum wykształcenia fachowego, ale prawie uniwersyteckiego. Stąd poszło, że w tej szkole skoncentrowano wszystko, co tylko uczeń wiedzieć powinien".

nauk gimnazjalnych gramatyki powszechnej (porównawczej, przed W. Humboldtem!), położenie znacznej wagi w planie szkół ludowych na muzykę, myśl stworzenia „domu polskiego“ w Rzymie, jako kolonji naukowej, ustanowienie katedry orjentalistyki na uniwersytecie w Wilnie, idea osobnego seminarjum żeńskiego celem podniesienia wykształcenia kobiet itd. Część z nich tylko znalazła zastosowanie w Liceum Krzemienieckiem, a niektóre do dziś wartości swej nie straciły nietylko z historycznego, lecz i z aktualnego stanowiska. Podkreśla je też szczególnie w obrazie swoim Szczepanowski. Są to zagadnienia ogólnego systemu i celu, organizacji i metod.

Jako cel przyświecał Czackiemu typ urzędnika-obywatela. Niewątpliwie cel to na pozór zbyt utylitarny i do potrzeb ówczesnych przykrojony, w eksplikacji i pojęciu Czackiego jednak znacznie rozleglejszy i głębszy, niż się to na pierwszy rzut oka może wydawać; szło mu bowiem nie o stworzenie znanego nam typu nowoczesnego biurokraty, lecz typu człowieka, czującego i znającego dokładnie potrzeby krajowe i zdolnego do kierowania sprawami publicznemi w sposób obywatelski, odpowiedzialny i rozumny, człowieka tedy o nieskazitelnym charakterze moralnym i wszechstronnem wykształceniu. Że cel taki — mimo niejakiego przystosowania do ówczesnych warunków — i dziś jeszcze nie jest anachronizmem, dowód choćby w analogicznem poniekąd określeniu celu wychowawczego w Niemczech przez Kerschensteinera, znanego twórcy *Szkół pracy*, celu ujętego przezeń w terminie *Staatsbürger*. Temu celowi służyć miała organizacja i plan nauk, które dziś wydają się nam zbyt uniwersalne i rozległe, pomimo to jednak zawierają niejedno godnego pamięci. Liceum było szkołą, obejmującą naukę, trwającą 10 lat tj. od 8 do 18 roku życia, odpowiadającą poniekąd poziómem dzisiejszej szkole średniej, względnie dzisiejszej szkole powszechnej wraz ze szkołą średnią. Rozpadało się też ono na dwa kursy: czteroletni elementarny i sześcioletni wyższy. Pierwszy prócz geografji elementarnej, arytmetyki, nauki moralnej itd. obejmował też języki i to kilka, bo język polski, łaciński, francuski, rosyjski i niemiecki*), drugi zaś traktował na

*) Przyczem zwrócić należy uwagę na zaleconą już przez Czackiego tak nowożytną zgoła metodę bezpośrednią uczenia języków, ku czemu w danym razie radził Czacki sprowadzać nawet obcokrajowców - nauczycieli.

równi obie grupy przedmiotów: humanistyczną i matematyczno-przyrodniczą, był więc tem, co dzisiaj nazywamy *szkołą jednolitą*. Godzi się zaznaczyć, że nauka była dwurazowa i trwała przez dwie godziny przedpołudniem i dwie godziny po południu, przyczem dwa popołudnia w tygodniu były wolne.

Niezwykłą też na owe czasy była tak nowoczesna — przez system mannheimski dopiero rozpowszechniona a wszak u nas do dziś nieurzeczywistniona jeszcze — idea selekcji: w Liceum Krzemienieckiem bowiem wprowadzono osobną naukę dla szczególnie uzdolnionych. Niezwykłą również a wskutek upadku polskiego szkolnictwa i polskich tradycyj wychowawczych zupełnie później zaniedbaną była dziedzina wychowania obywatelskiego — ideą demokratyzacji nowoczesnej uzasadniona*), któremu służyć miała t. zw. nauka moralna, obejmująca historję, naukę prawa, ekonomji politycznej, jurysdykcji cywilnej i kryminalnej, oraz znajomość stosunków krajowych (Nauka o Polsce!). Zupełnie w duchu nowoczesnym prowadzona też była nauka języków klasycznych, która na podstawie uzyskanej na kursie elementarnym gramatycznej znajomości języka prowadzić miała jako do celu głównego, do zaznajomienia się z literaturą starożytną. W końcu ze szczególnym naciskiem podnieść należy wysokie stanowisko, jakie w Liceum przyznano naukom przyrodniczym, a zwłaszcza zupełnie nowożytną metodę ich udzielania — w dwu po sobie bezpośrednio następujących godzinach, przy pomocy laboratorjów chemicznych, ogrodu przyrodniczego, zbiorów, cieplarni, modeli itd.

„W takim planie — powiada Szczepanowski — zaznacza się to ujęcie myśli obywatelskiej i przekonanie, że wychowanie powinno przedewszystkiem kształcić obywateli na polach pracy społecznej. Przez to pojęcie cały ten system nadaje się o wiele bardziej do wychowania narodu wolnego, kierującego się samorządem, a nie narodu, rządzonego przez jakąś wyższą opatrzność biurokratyczną, zapomocą szeregu najrozmaitszych kategoryj urzędników. Na takich podstawach oparty naród zbliża się bardziej do ideału nowożytnego tj. do uzacnienia obywateli i podniesienia pracy produktywnej**).

---

*) Por. Fr. Foerster: *O wychowaniu obywatelskiem.* (Tłum. dr. J. Kretz. Kraków. Gebethner i Wolff 1919).

**) *O polskich tradycjach.* Str. 102.

W ostatnich słowach ujmuje Szczepanowski zagadnienie wychowania obywatelskiego niemal dosłownie zgodnie z Foersterem i Kerschensteinerem. Zdaje on sobie sprawę z nadmiernej przewagi kierunku przyrodniczego w systemie krzemienieckim, z niemożności bezpośredniego doń nawiązania, z konieczności wcielenia w system wychowania narodowego drugiego także kierunku, którego wyrazem stała się potem poezja romantyczna oraz filozofja polska, reprezentowana przez Cieszkowskiego, Trentowskiego i Libelta, z niezbędności tedy złączenia obu tych kierunków, odpowiadającego dziejowemu objawieniu dwu zasadniczych pierwiastków psychiki polskiej, tj. realizmu i idealizmu; dopiero przez ich zespolenie powstaje — w myśl „Chowanny" Trentowskiego*) — pełny człowiek nowożytny tj. człowiek, „który pracuje, władając całą potęgą przyrody i posiada w sobie całe to poczucie obowiązku i sumienia, które cechują człowieka cywilizowanego". Ten kierunek Śniadeckich i Kołłątajów połączyć, z kierunkiem Mickiewiczów i Krasińskich — ich połączenie w życiu, w działaniu przygotować stanowi pierwsze i główne zadanie wychowania narodowego.

VII.

Mając taki wzór przed oczyma, znając dokładnie kraj i jego potrzeby, naród i jego ducha, przeszłość jego i misję, mierząc szkolnictwo i wychowanie tak wysokiemi miarami, nie mógł oczywiście Szczepanowski zamknąć oczu na fatalny zgoła stan rzeczy, jaki podówczas w tych dziedzinach panował w Galicji, a to z winy zarówno czynników rządowych, centralnych i miejscowych, jakoteż z winy samego społeczeństwa. Widząc zaś zło, musiał je z natury swego bystrego umysłu i troski serdecznej o dobro narodu poddać bezwzględnej analizie i krytyce.

Zajęło go przedewszystkiem szkolnictwo ludowe, od którego w pierwszym rzędzie zależy oświata. Dla Szczepanowskiego posiadało ono bodaj czy nie większe znaczenie, niż szkolnictwo średnie, a to zarówno ze stanowiska ogólno-narodowego, jakoteż ściślejszego ekonomicznego, a specjalnie galicyjskiego. Obu tych spraw zresztą Szczepanowski nie oddzielał od siebie. Sprawa

*) Por. H. Rowid: *Podstawy pedogogiki Trentowskingo.* (Książnica 1920).

oświaty nie jest tylko sprawą Galicji, lecz całego narodu — wołał i dowodził, rozumiejąc i czując doskonale istotną żywą jedność narodu — mimo trzy zabory. Sam ekonomiczny punkt widzenia nie przysłaniał mu też perspektyw dalszych i głębszych. Przeciwnie, podporządkowywał go im: ekonomja bowiem nie może dla Polaków być celem sama dla siebie, jeno środkiem, środkiem niewątpliwie pierwszorzędnej wagi, lecz zawsze tylko środkiem do celu.

Szczepanowski był nazbyt szczerym idealistą, by popaść miał w nowoczesny „amerykanizm", grożący dziś całej Europie; był człowiekiem nazbyt głębokim i religijnym, nazbyt „romantyzmem narodowym" przejętym — on, ekonomista — by nie przyznawać duchowi wyższości nad materją, — by w podniesieniu ekonomicznem nie widzieć jedynie skrzydła, dźwigającego naród do spełnienia celów „metafizycznych". Powtóre zaś miał on nazbyt wnikliwy i bystry sąd o sprawie, by nie wiedzieć, że już sam ten właśnie ekonomiczny punkt widzenia prowadzi do konieczności oświaty, i to nie byle jakiej, lecz prawdziwej i narodowej — z ducha i potrzeb, albowiem *„es ist der Geist, der sich den Körper schafft"*. Nie był też to dla niego bynajmniej frazes, jeno głęboki, na dokładnych, ścisłych, cyfrowych rozważaniach i obliczeczeniach oparty kalkuł.

Stan bowiem podówczas był taki, że t. zw. inteligencję przedstawiała zaustrjaczona biurokracja po miastach i miasteczkach tj. warstwa nieproduktywna zgoła. Ten zaś kierunek był spowodowany i potęgował się jeszcze przez ówczesny system szkolnictwa i wychowania, przez który rząd centralny wytwarzał jedynie potrzebny mu materjał urzędniczy, o resztę nie dbając wcale.

Warstwy produktywne zatem, — a więc chłop i robotnik — najważniejsze nie z centralno-rządowego, lecz z narodowo-ekonomicznego stanowiska, były pogrążone w głębokiej ciemnocie, której ówczesne szkolnictwo ludowe usunąć, ani w należytym stopniu zmniejszyć nie było zdolne. W znakomitej, na dokładnej statystyce opartej mowie sejmowej, wygłoszonej dnia 28 marca 1892 r. na temat „zrównania prestacyj szkolnych obszarów dworskich i gmin", wykazuje Szczepanowski, że mimo dobrej woli i wysiłków Sejmu, mimo zasług Zyblikiewicza i Wojciecha Dzieduszyckiego, mimo dość znacznych, z roku na rok rosnących prestacyj szkolnych, (wy-

noszących w r. 1892 około 9 miljonów zł) poprawa na polu szkolnictwa ludowego w zbyt słabej postępowała progresji, iżby mogła uczynić zadość istotnej potrzebie kraju i dorównać krajom ościennym (np. Rumunji a zwłaszcza Czechom, gdzie od r. 1828 nie było już analfabetów).

Według planu Zyblikiewicza z r. 1881 należało cały kraj pokryć siecią szkół, któraby w przeciągu 10 lat zdołała usunąć analfabetyzm zupełnie. Tymczasem obliczenia Szczepanowskiego wykazują, że w r. 1891 potrzebaby było jeszcze do tego celu lat 30 — w stosunku do postępu, osiągniętego w dziesięcioleciu 1881—1891, oraz w stosunku do faktycznych środków. Wyznaczając tedy na ogólną podówczas liczbę analfabetów tj. 410 000 po 6 zł na głowę tj. tyle, ile mniejwięcej wynosił przeciętny wydatek na jedno dziecko, oblicza Szczepanowski, że fundusz szkolny zwiększyć należy o 2.400.000 zł, a to w pierwszym rzędzie na budynki szkolne, na poprawę bytu nauczycieli, seminarja i stypendja. Kalkuł ten jednak opierał się na planie minimalnej tylko i ekspansywnej gospodarki szkolnej, tj. dążącej narazie do usunięcia jedynie analfabetyzmu, pozostającej tedy znacznie w tyle poza krajami zachodniej Europy, gdzie, jak w Anglji np., ów przeciętny wydatek na jedno dziecko wynosił podówczas 25 zł (w Prusiech 18 zł, w Czechach 11 zł). Program ten więc, obliczony na długi okres czasu, należy wedle Szczepanowskiego zrównoważyć przez gospodarkę szkolną intensywną, tj dążącą w granicach ówczesnego stanu szkolnictwa do podniesienia jego wartości przez poprawę ustroju i metod. Jestto postulat samym już układem gospodarczym Galicji wskazany. Galicja bowiem posiada w stosunku do znacznej ilości ludzi mało ziemi, tak, że na głowę przypada (względnie w roku 1892 przypadało) $^3/_4$ ha, podczas gdy w Czechach np. przypadało na głowę 16 ha. Wzgląd ten nabierze jeszcze większej wagi, skoro się zważy niższy u nas stopień racjonalnego gospodarstwa.

Tak zatem już ze stanowiska nieodzownego zwiększenia i wzmożenia produkcji, a temsamem bogactwa krajowego, staje się oświata czynnikiem pierwszorzędnym. Cóż dopiero ze stanowiska ogólnonarodowego i obywatelskiego?

„Oświata, jako najważniejsza dźwignia odrodzenia narodowego“ — oto temat, któremu Szczepanowski poświęca nieznużenie swoje

rozważania, a który w całej pełni i rozciągłości potrafimy zrozumieć, jeżeli uprzytomnimy sobie, jak wysoko cenił i jak prawdziwie po obywatelsku i nowocześnie pojmował Szczepanowski istotę i zadania oświaty tj. wykształcenia elementarnego. Nie o pewną sumę wiedzy mu chodziło, nie o „uczoność“, jeno o „mądrość“ życiową, a tej — wedle niego — mogą wystarczyć owe elementy, byle obudzić w człowieku myśl, ducha, byle rozniecić w nim pęd do samodzielnego w świecie orjentowania się i uzupełniania swej wiedzy, byle go oprzeć na duchu prawdziwie obywatelskim. Na ten moment — na autodydaktyzm — kładzie Szczepanowski ogromny nacisk i w nim widzi główną wartość szkoły wogóle, a elementarnej w szczególności. Boć nie o głowę mu tylko idzie, lecz o serce, o tężyznę i dzielność charakteru, o moralność i ducha obywatelskiego. I tylko taka szkoła ludowa będzie mogła stać się zarazem szkołą prawdziwie „narodową“.

Już te rozważania doprowadzają go do postulatu autonomji ekonomicznej i oświatowej, w jeszcze wyższym zaś stopniu potrzebę tę wykazują rozważania krytyczne nad ówczesnym stanem szkolnictwa średniego w Galicji.

Tu ostrze swej krytyki zwraca już Szczepanowski nie tyle przeciw niedostatecznej ilości szkół, ile raczej przeciw całemu systemowi, ustrojowi, metodom i duchowi. *Szkoła galicyjska wynaradawia,* oto najcięższy zarzut, jaki jej Szczepanowski czyni. Ten nienarodowy, austrjacko-niemiecki, biurokratyczny charakter szkoły, zwłaszcza średniej, wyzywa jego krytykę, krytykę ostrą, bezlitosną, smagającą jak bicz, wyrażoną w całym szeregu świetnych, lapidarnych, zabójczych i jak klinga stalowa lśniących „Aforyzmów“. „Szkoła galicyjska wynaradawia“ — a wynaradawia dzięki zerwaniu wszelkiej nici, łączącej ją z tradycją polską, z duchem narodowym, z narodowemi potrzebami, a zawładnięciu nią przez czynniki biurokratyczne, które, zależne od obcego rządu centralnego, stały się powolnem jego narzędziem i wprowadziły do szkoły polskiej ducha niemieckiego.

W tych dwu czynnikach: w owładnięciu szkołą i rządzeniu nią przez oschłą, ogłupiałą i zdeprawowaną biurokrację, a nie przez czynniki obywatelskie — oraz w narzuconym jej duchu niemieckim, tak z gruntu obcym i odmiennym od psychiki polskiej, a tak upodlonym jeszcze przez ostatnią jego formę materjalistyczno-pruską, widzi

Szczepanowski główne źródła zła i nieszczęścia. On pierwszy, acz sam wykształcony w znacznej mierze na kulturze niemieckiej, i doskonale ją znający, ale równocześnie znający także kulturę innych narodów (angielskiego i francuskiego) a przedewszystkiem narodu własnego — on pierwszy przejrzał i zrozumiał, ile szkody przynosi duchowi polskiemu ten jednostronny, przez wrogie czynniki protegowany wpływ kultury niemieckiej, zasadniczo nam obcej, a co gorsza, moralnie od naszej — niższej, pierwszy wskazał na źródła rodzime, z obcych zaś na bliższe nam i wyższe od niemieckich wzory francuskie, a zwłaszcza angielskie i amerykańskie.

To też był on również jednym z pierwszych, który domagał się autonomji edukacyjnej dla kraju, a co za tem idzie, zupełnego zerwania z systemem, planem i metodami niemieckiem *.

Co do systemu — uważał za szkodliwe hiperprodukcję gimnazjów ze szkodą dla szkół realnych oraz szkół fachowych. Taki ustrój bowiem potęgował tylko zło zasadnicze, tj. pomnażał warstwę ekonomicznie nieproduktywną, gdy tymczasem rozwój ekonomiczny kraju powinien iść w kierunku wręcz przeciwnym. Wogóle zaś był przeciwnikiem rozdziału szkół średnich na typ humanistyczny i realny, kruszył natomiast kopję (por. Ankietę z r. 1898) o t. zw. szkołę jednolitą, łączącą kierunek idealny z realnym, przyczem w ramach tej szkoły radził wprowadzić ustrój jak najelastyczniejszy, czyniący zadość specjalnym uzdolnieniom np. przez kursy osobne, jak to ma miejsce w Anglji**.) Stał bowiem na stanowisku, że głównem zadaniem szkoły średniej nie jest przygotowanie do zawodu uczonego, lecz do życia. Przyszłych „uczonych“ — jak tego dowodzi na przykładzie greki — jest na ogół około 5% i tych należy drogą selekcji wydzielić i kształcić odrębnie.

Co do ogólnego ducha i kierunku zwalczał niemiecką przewagę filologji z mechaniczną tj. gramatyczno-pamięciową metodą dydaktyczną, jako nieodpowiadającą ani duchowi nowoczesnemu ani specjalnie czynnej naturze polskiej; natomiast na czoło wysuwał kształcenie pierwiastka czynnego, tj. zmysłu rzeczywistości,

*) *O polskich tradycjach w wychowaniu.* Str. 322.
**) Tamże. Str. 47, 48, 75.

samodzielności w myśleniu, siły woli, dzielności charakteru, poczucia obywatelskiego , społecznego i narodowego. Temu celowi służyć miała zmiana planu naukowego i metod. W planie naukowym pierwsze i centralne miejsce miały zająć nauki przyrodnicze i matematyczne, obok których należało wprowadzić lub większy nacisk kłaść na wychowanie fizyczne, a więc na gimnastykę, gry i sporty, następnie: slöjd, rysunki, modelowanie, śpiew itd. Co do metod zaś był przeciwnikiem intelektualizmu i formalizmu Herbarta, jako odpowiedniego może dla Niemców, lecz niewłaściwego dla Polaków, gdyż nazbyt mechanistycznego i sztucznego, a natomiast żądał stosowania metody naturalnej, nie filologicznej, ecz przyrodniczej i praktycznej, a więc metody po acy w laboratorjach dla nauk przyrodniczych, metody zaś konwersacyjnej (bezpośredniej) dla języków nowożytnych, których znaczenie wysoko cenił. Wogóle szkoła powinna unikać wszelkiej oschłości, szablonu, mechaniczności, a budzić pierwiastek żywy, czynny, samodzielny. To też nie filologja powinna stanowić podstawę wykształcenia, lecz nauki przyrodnicze. I nie nauka sama cel jej stanowić powinna, bo nauka—zwłaszcza w młodym wieku—prowadzi do sceptycyzmu i przedwczesnego krytycyzmu*), lecz charakter z wolą i sercem w ośrodku; z tego też stanowiska poddał Szczepanowski surowej krytyce naukę i metodę uczenia religji, praktykowaną w ówczesnych szkołach galicyjskich, przeciwstawiając metodzie scholastycznej, kładącej nacisk na „martwy katechizm", ożywienie uczuć religijnych i przeniknięcie ich „duchem polskim"**.) Polska bowiem szkoła średnia, podobnie jak i ludowa, powinna stać się pod każdym względem szkołą produktywną tj. budzić twórczość i pęd do samokształcenia, o wiele ważniejsze od gotowej treści i sumy wiedzy, oraz szkołą narodową tj. uwzględniającą w treści swej i metodzie przedewszystkiem takie przedmioty, jak: język polski, historja polska, nauki przyrodnicze, — odpowiadającą tedy potrzebom i właściwościom psychicznym narodu polskiego. Z tego stanowiska musiała szkoła średnia w Galicji ze swojemi instrukcjami, swym formalizmem, z całym swym kunsztownym systemem egzaminów, z przewagą filologizmu, z biurokratyzmem

---

*) *O polskich tradycjach w wychowaniu.* Str. 242.
**) Tamże. Str. 320 oraz 294 i inne.

w swym ustroju, ze swą na wskroś niemiecką uczonością i encyklopedycznością, z planem tak niezgodnym z naturą słowiańską, z przewagą mechaniczności nad produktywnością, ze swem zaniedbywaniem praktycznej i motorycznej strony w człowieku, z brakiem wychowania fizycznego, z marnemi dotacjami na środki naukowe, z nędznem wyposażeniem nauczycieli itd. — wydać mu się szkołą nietylko obcą, lecz wręcz wrogą, a co najgorsza — martwą i zabójczą. (C. D. N).

Lwów. Józef Mirski.

RYS PORÓWNAWCZY SYSTEMÓW M. MONTESSORI, ELLEN KEY, FOERSTERA, DEWEY'A I KARPOWICZA.

(Dokończenie.)

Ostatecznym probierzem wartości człowieka jest charakter jego. Według Foerstera charakter opiera się na woli i jest wynikiem intensywnego kultywowania i kształcenia. Dziecko nie rodzi się z charakterem, dopiero wychowanie go stwarza. Według niego charakter jest czemś statycznem, podczas gdy u Dewey'a jest on zjawiskiem natury dynamicznej i wyraża się w zdolności funkcjonowania jednostki w życiu społecznem. W tym samym duchu pojmuje charakter Montessori i Ellen Key, jakkolwiek temu zagadnieniu nie poświęcają wiele miejsca w swych systemach, wierząc, że rozwija się on harmonijnie wraz z inteligencją. Karpowicz w *Celach i zadaniach wychowawczych* twierdzi, że inteligencja kieruje naszemi czynnościami, ona przekształca i buduje charakter, ujarzmia ślepe popędy, niweluje. (Dz. cytow. str. 165)

Dominującym środkiem wychowawczym i kształcącym są prace ręczne jako postulat nowoczesny. Wszyscy autorowie systemów tu analizowanych podnoszą zgodnie ich znaczenie dydaktyczne, psychologiczne i socjalne, a Dewey i jego adepci jak Montessori, przejęci są kultem dla doniosłości tego kierunku, który ma rozwiązać wszystkie problematy w wychowaniu, o ile jest należycie stosowany.

I tak Montessori podnosi głód sensoryczny dziecka, który racjonalnie zaspakajany, zapewni wzrost psychiczny i radość twórczą dziecka. „Całe dzieje społecznego rozwoju możnaby nazwać historją ręki“ — pisze Montessori w *Antropologji* swej. Historja naszego intelektualnego rozwoju jako też cywilizacji spoczywa w pracy twórczej, dokonanej równolegle głową i ręką. „W domach dziecięcych“ i ochronkach włoskich dzieci śpiewają hymny na cześć ręki ludzkiej. Ellen Key zostawia dziecku swobodę wyboru zajęcia a w jej szkole przyszłości znajdują się warsztaty rzemieślnicze; poza tem również, jak Montessori poleca dostarczać zewnętrznych środków rozwoju przez pracę. Foerster, idąc za Pestalozzim, jest zdania, że wychowanie w ścisłem wykonywaniu najdrobniejszych czynności da podwalinę do osiągnięcia wielkich celów. Praca ręczna daje więcej pobudek do kształcenia charakteru niż duchowa, gdyż daje możność ustawicznej kontroli ruchów przez rozsądek, utrwalenia stosunku między czynem a refleksją, zaś praca intelektualna łączność sił duchowych z ośrodkami ruchu wyklucza. (*Wychowanie młodzieży*, str. 207—8). Dewey uważa tendencję w prowadzeniu prac ręcznych do szkoły jako instynktowne, poparte doświadczeniem przeświadczenie, że żadną inną drogą takiej mocy ożywczej osiągnąć nie można w nauczaniu wychowawczem. Praca ręczna — to proces, dzięki któremu społeczeństwo postępuje naprzód, a dziecko zaznajamia się z głównemi potrzebami życia zbiorowego. Zajęcie praktyczne utrzymują równowagę między intelektualnemi a praktycznemi fazami doświadczenia. Wymagają one ciągłej obserwacji materjału, ciągłego postępowania według planu oraz zastanowienia, aby praktyczna lub wykonawcza strona była uskuteczniona celowo i z powodzeniem. Zajęcia praktyczne dobrze pojęte ćwiczą władze zmysłowe, są dyscypliną myślową, zaostrzają spostrzegawczość.

Drugim potężnym środkiem, będącym kluczem wszelkiego wychowawczego nauczania, jest zainteresowanie, które według systemów, stojących na gruncie biogenetycznym jest pierwotną formą działalności „ja“ lub jego ewolucji, wprawiającą w ruch ukryte skłonności. Foerster przeciwstawia teorji zainteresowania— teorję wysiłku, twierdząc, że wolę a pośrednio i charakter kształci tylko wysiłek, wykonanie pracy nawet niemiłej, nieinteresującej dla danej jednostki, gdyż w życiu będziemy mieli styczność czę-

ściej z zajęciami wymagającemi wysiłku, niż z takiemi, które sprawiają przyjemność dzięki zainteresowaniu. W związku z powyższem wyłania się zagadnienie wypowiadania się twórczego dzieci. I tu Foerster przeciwstawia się żądaniu pedagogów wyżej wymienionych i domaga się wyrobienia zdolności receptywnej uczniów, narówni ze zdolnością samodzielnego wypowiadania się.

Zagadnienie karności wypływa u Foerstera z poczucia godności osobistej, heroicznego pierwiastka zorganizowania wewnętrznego, do którego należy odwoływać się. U innych, a przedewszystkiem u Dewey'a i Montessori jest ono wynikiem świadomości form współżycia i współdziałania w małem społeczeństwie. W pedagogice kija upatruje Foerster i Ellen Key poniżenie godności ludzkiej, pozostawienie na dnie duszy dziecka buntu i nienawiści. Montessori usuwa dziecko niekarne od zajęć wspólnych, a Ellen Key jest niekonsekwentną, sądząc, że do trzeciego roku życia można karać cieleśnie, a potem nagle zerwać z tym radykalnym środkiem, poczem wygłasza zdanie, że dziecko to jest obiecującem, które oddaje wymierzone razy. Dawną szlachetną emulację, jako środek wychowawczy, potępiają tak Montessori i Ellen Key jak Dewey, uważając ją jako szkodliwe i demoralizujące. Zasadniczo przeciwni sobie Foerster i Ellen Key godzą się na punkcie wychowania domowego, cytując cały szereg walorów, stawiających dom rodzinny o całe niebo wyżej od szkoły. Natomiast Montessori, Dewey i Karpowicz są za wychowaniem szkolnem, mającem zapełnić lukę między nauką a życiem, jaka się wskutek zmian społecznych i ekonomicznych wytworzyła. Różni się Foerster w zapatrywaniu na koedukację i w związku z tem na problem seksualny od Ellen Key. Podczas kiedy Ellen Key jest zwolenniczką wyzucia się i wyzbycia się obłudy w kwestji płciowej, propagujący ascezę Foerster wymaga zorganizowanego frontu woli przeciw pokusom, tudzież sublimacji czyli uwznioślenia tj. transformacji energji seksualnej w inną, szlachetniejszą. Koedukacja według Ellen Key jest naturalną formą przygotowania do współpracy i współżycia obojga płci. Foerster jednak uważa ją za szkodliwą ze wszech miar. Również i Karpowicz przestrzega przed skutkami przedwczesnej dojrzałości płciowej, którą nieumiejętne wychowanie podnieca.

Montessori i Dewey tego zagadnienia nie poruszają, gdyż mają na względzie w swych systemach małe dzieci w wieku, w którym zagadnienie płciowe nie wchodzi w grę. Foerster jest zdeklarowanym przeciwnikiem szkoły jednolitej, podczas gdy inni uważają ją za zbawienną. Co do przedmiotów nauczania to Ellen Key i Dewey wyróżniają z naciskiem naukę geografji, przypisując jej doniosłe wartości wychowawcze. Karpowicz nauki przyrodnicze ceni najwyżej, Foerster zaś naukę religji, naukę o moralności i historję. Stanowisko nauczyciela pojęto oryginalnie w systemie Montessori i Ellen Key. Ma on być obserwatorem wyzwalających się władz duszy dziecka samowychowującego się i samokształcącego się i dostarczyć zewnętrznych środków wywołujących wewnętrzny rozwój. Zawód ten ma wypływać z głęboko wyczutego powołania a poprzeć go winna wiedza biologiczna i psychologiczna. A najważniejszym przymiotem jego winna być zdolność do obserwacji. Nauczyciel winien sobie zdać sprawę z gigantycznego zadania swego, jako kapłana w świątyni duchowej ludzkości. „Gdy nauczyciel jest pobudzony płomieniem zainteresowania objawami duchowemi dziecka", pisze Montessori, „i czuje radość i nienasyconą gorliwość w obserwacji, zaczyna być nauczycielem". Montessori żąda od nauczyciela skromności i objektywności w ocenie swego zadania i stosunku do potrzeb wychowania. Ellen Key największą wartość upatruje w nauczycielu subjektywnym, gdyż tylko tacy nauczyciele stworzyli nowe kierunki postępowego wychowania. Poza tem wymaga Ellen Key, by nauczyciel wskazywał nowe drogi do odkrywania samodzielnego przez uczniów szerokich syntez i górnego polotu myśli. Obserwacji przywracają więc obie autorki podkopane niedawno a obecnie w nowoczesnem wychowaniu na nowo restytuowane znaczenie pierwszorzędne dla sprawy poznania tajników duszy dziecięcej. Foerster żąda od nauczyciela obyczajności, taktu, cierpliwości i skromności, poszanowania godności ucznia. Wobec uczniów winien zachować ton autorytetu, a żadną miarą nie wolno mu być towarzyszem lub co więcej kolegą. Przekroczenia karności nie powinien nigdy traktować jako obrazę osobistą. Surowy autorytet nauczyciela ma znaczenie leczniczo-pedagogiczne i zastępuje dzieciom często imperatyw wewnętrzny. Nauczyciel musi być przedewszystkiem sam dobrze wychowany, aby móc wychowywać drugich. Wychowanie nau-

czyciela musi oprzeć się na silnym fundamencie głębokiej religijności: *Ora et labora*. Bez takiej modlitwy niema prawdziwej pracy i żywotnego wychowania*.) Dewey specjalnie sylwetą nauczyciela nie zajmuje się w swym systemie i zagadnienie to, również jak wszelkie inne rozpatruje z punktu widzenia społecznego, Nauczyciel ma dziecko obserwować, a w znajomości życia społecznego znajdzie odpowiedź i wskazówki, jak stawiać diagnozę, co wnosić z zaobserwowanych u dzieci symptomów, badać, w jaki sposób samorzutne czynności prowadzą dziecko na drogę najnaturalniejszą do zamierzonych celów, ustalić łączność między celami a czynnościami, ale tylko za pośrednictwem dziecka. Wreszcie wypowiada znamienne zapatrywanie, że jedynym sposobem przygotowania do zadań społecznych jest branie udziału w życiu społecznem. Według Karpowicza wychowawca - nauczyciel będzie spełniał należycie swe zadanie, gdy zda sobie sprawę z ideału w wychowaniu, jaki dominuje w danej epoce, tudzież z celu i środków do osiągnięcia tych ideałów. W konkluzji dochodzi do analogicznych wniosków, co Dewey.

Włodzimierz Wołyński. Marjan Zygmunt Fuchs.

POWIATOWY INSPEKTOR SZKOLNY.

Każdy bezstronny obserwator, śledząc ruch szkolnictwa naszego, przyznać musi, że ono, idąc z prądem czasu, uwydatnia się niemal z dniem każdym reformą, rozwojem i postępem, tak pod względem organizacyjno-naukowym i wychowawczym, jak niemniej pod względem poziomu wiedzy i zawodowego wykształcenia stanu nauczycielskiego.

Zdawałoby się, że rozrost ten i rozkwit na polu szkolnictwa powszechnego zawdzięczać należy jedynie gorliwemu i patrjotycznemu nauczycielstwu, które żelazną ręką ująwszy sztandar oświaty — podnosi go z godnością samodzielnie, bez niczyjej pomocy, do możliwie wysokich i pożądanych wyżyn.

Tak jednak nie jest. Doświadczenie bowiem wykazało, że jednym z najważniejszych warunków harmonijnego i pomyślnego rozwoju szkół jest władza szkolna, a w szczególności nadzór, który wykonuje w każdym powiecie inspektor szkolny. Bez należytego nadzoru inspektorskiego brakłoby szkołom ożywczego

---

*) Trzy wymagania stawia Foerster nauczycielowi, 1) winien być realistą tj. dostroić materjały i środki wychowawcze do natury dziecka, 2) znać cel wychowania, 3) przenieść się w ten stan duchowy, który odpowiada jego celom.

ducha, pewnej niezbędnej jednolitości i moralnego łącznika. Tu *quot capita tot sensus*, co głowa, to rozum; co nauczyciel, to inny system nauczania, inn pojęcia, inne zapatrywania pedagogiczne, inny stopień wykształcenia. Tu zaten więcej, niż gdzieindziej potrzeba kierownictwa rozumnego, któreby skupiało roz strzelone idee, pobudzało do pracy w jednym kierunku wszystkie jednostki i na dawało usiłowaniom różnorodnym pewną wspólną barwę.

Szkoły nasze dopiero niedawno otrząsły się od wpływu państw zaborczych są więc w swym rodzaju jeszcze młode, nie mają jeszcze stałej niewzruszone organizacji, którąby zapewniała im pomyślny rozwój i przyszłość. Szkoła nasz walczy jeszcze z najrozmaitszemi przeciwnościami i przeszkodami, które tamuj prawidłową jej funkcję i rozrost. Inspektor szkolny ma przeto utrzymać szkoł na tym poziomie i stanowisku, jakie jej się należy, ma ją zasłonić przed tysią cem pocisków ludzi złej woli, ma doświadczeniem i wpływem swoim usuwa przeszkody i stać na straży jej egzystencji — a to jest zadanie bardzo doniosł i trudne.

Nadzór szkolny sprawują na ziemiach Rzeczypospolitej Sejm Ustawodawczy Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, kuratorja okręgów szkol nych i rady szkolne powiatowe przez wizytatorów i inspektorów szkolnych. Za stanówmy się więc nad kwestją, jaki obowiązek powyższe władze nakładają na inspektora szkolnego i czego nauczyciel i szkoła od niego wymaga, oraz jak te nadzór pojęty i wykonywany być powinien, aby celowi swemu odpowiadał.

Obowiązkiem inspektora lub tegoż zastępcy jest zbadać raz, względnie dw razy do roku stan każdej pod jego nadzorem pozostającej szkoły pod względen pedagogiczno-dydaktycznym i administracyjnym i ocenić pracę każdego nauczy ciela z całą sumiennością i sprawiedliwością. Ma zbadać, czy ta nauka jest sy stematyczna i owocna, czy tylko zlepkiem luźnych wiadomości niczem nie połą czonych, czy uzyskane przez dzieci wiadomości tworzą pewną zaokrągloną i skoń czoną całość, czy nauka jest celem, czy środkiem, czy nauczyciel jest rzemieślni kiem, który czyta tylko plan nauki i uczy tylko tego, co w nim jest zawarte czy to wychowawca-pedagog, patrjota, przyjaciel i ojciec młodzieży. Inspekto musi się przekonać, czy nauczyciel traktuje swój zawód tylko jako rzemiosło z którego żyje, czy też pracuje nad sobą i w szkole z zamiłowaniem i przyjem nością. Inspektor musi umieć zbadać ducha każdej szkoły, ocenić i rozpozna duchowy węzeł, łączący dziatwę i nauczyciela, oraz kierownika szkoły i gron nauczycielskie. Całe postępowanie inspektora powinno być takiem, aby dowo dziło, że on zawód nauczycielski rozumie, szanuje i kocha i że w danym razi mógłby być wzorowym nauczycielem.

W szkole, o ile możności, z wypogodzonem czołem i wesołym umysłem ni odstręcza inspektor dziatwy marsową miną. Choć daje nauczycielowi wskazów ki, to jednak tak, aby dzieci nie zrozumiały, że on nauczyciela strofuje i karci Po odbytej wizytacji zaleca się urządzenie „konferencji powiatowej" czyli wła ściwej wymiany myśli i poglądów między gronem nauczycielskiem a inspekto rem na tle spostrzeżeń w poszczególnych klasach.

Inspektor nie narzuca swego systemu nauczania, lecz na przykładach wyka zuje, że stosowanie innej metody nauki lub wychowania byłoby praktyczniejsz

i prędzej do celu wiodące. Daje nauczycielowi rady, jak w tym lub owym wypadku postąpić wypada, jak tę lub ową rzecz w szkole traktować. Wskazuje nauczycielowi, w czem zasługuje na uznanie, wytyka mu błędy i poucza, jak ich unikać należy; ale to wszystko bez gniewu, bez surowości, bez uwłaszczania ego godności osobistej, tak jak brat starszy lub starszy kolega.

Jeżeli czas na to pozwala, nie zraża to i nie ubliża inspektorowi, gdy przyjmuje u kierownika szkoły lub u tegoż podwładnego nauczyciela z serca mu podany posiłek, albo gdy u nich przenocuje. Taka przyjacielska wizyta u nauczyciela i okazywanie mu szacunku ustala powagę i znaczenie jego w oczach ludu i inteligencji miejscowej i podnosi stanowisko jego. Sumienna ocena pracy nauczyciela, życzliwa rada, moralna pomoc, a przedewszystkiem dobra wola, łagodność i uprzejmość w obcowaniu — oto, co podnosi zapał i produktywność pracy, co ludzi zjednywa, nakazuje szacunek, budzi ufność, a nawet pewien rodzaj serdecznego przywiązania. Każda wizytacja, każda bytność inspektora powinna w umyśle uczniów i nauczyciela przyjemne zostawiać wspomnienie, powinna mieć cechę szkolnej uroczystości. Niech kierownik i nauczyciel z upragnieniem wyczekuje przybycia inspektora, a nie lęka się jego, niech ma prawo o tem przybyciu powiedzieć: „Gość w dom, Bóg w dom".

Inspektor lub zastępca inspektora, mając na względzie dobro szkoły i Ojczyzny, powinien, skoro zachodzi potrzeba, nauczycielstwo do jedności i zgody skłaniać, nie ignorować i poniżać nauczyciela, ale go sobie zyskiwać i podnosić, nie przygniatać, ale dźwigać. Gdy nauczyciel traci wiarę w ideały lub gdy mu ich braknie, to inspektor ma mu je wskazać, ma pobudzać ambicję, nieustannie podsycać ogień zapału, żądzę pracy, żądzę poświęceń i zwracać uwagę na tę aureolę zasługi, co zdobi skronie prawdziwych pracowników ojczystej niwy, na tę najdroższą zapłatę, jaką jest przeświadczenie, że się dobrze służy szkole, gminie, społeczeństwu i Ojczyźnie.

Nyrków, Małopolska. Bronisław Scheiner.

OBJAŚNIENIA JĘZYKOWE*).

Co do inżyniera / inżeniera: poprawną postacią jest inżynier; inżeniera można uważać albo za postać wtórnie a skwapliwie przejętą przez snobów, jak np. *Don Kichot* ob. starszego i pospolitego Don Kiszot por. *J. P.* VIII. 44, 84, 85, 127 albo też może jest to rosyjski inżenier, przejęty na gruncie byłego Królestwa.

Co do zwrotów służyć *w* wojsku / *przy* wojsku: poprawny jest pierwszy; drugi to prowincjonalizm, coprawda dość stary, bo już u Troca jest się „*przy* wojsku, *przy* piechocie". Dla zwrotu

*) Por. Nr. 4 „P. S.".

z przyimkiem *w* zacytuję Mickiewicza, który chce „służyć *w* jeździe, która wojuje szaraki albo *w* piechocie, która nosi broń na ptaki“. Zwrot „służyć *przy* wojsku“ będzie chyba dosłownem tłumaczeniem z niemieckiego „*beim Militär dienen*“, a utrwaleniu się jego pomogły może zwroty jak: służyć *przy* wołach, *przy* koniach itd.

Co do oboczności ka*sz*lać / ka*s*łać została ona wyjaśniona w *Poradniku Językowym* z r. 1902 R. II. str. 78. Zalecono użycie form ka*sz*lę, ka*sz*lać, jednakowoż nie potępiono bezokolicznika ka*s*łać, gdy powód jego utworzenia zupełnie naturalny (analogja do takich czasowników jak *ślę* (z pierw. *szlę), słać* itd), a rozprzestrzenienie wielkie (Kongresówka i Litwa) nie pozwala uważać go za prowincjonalizm, jakkolwiek szeroko rozpowszechniony i stary (już w Pseudo-Orzechowskiego *Ziemianinie* z r. 1565 czytamy: wyka*s*łać się; autor Solikowski pochodził z Sieradzkiego). Nie będzie prowincjonalizmem wyraz, używany na całem terytorjum językowem albo na większej przynajmniej jego części. Za miarodajne w sprawach poprawności językowej możemy uważać Wielkopolskę, Małopolskę i Mazowsze, nie możemy brać w rachubę wcześnie utraconego Śląska, później nabytych Kresów, wreszcie bardzo pod względem językowym zaniedbanego Pomorza. Ponieważ ka*s*łanie używane w jednej tylko z trzech miarodajnych prowincyj, więc trudno przyznać mu równouprawnienie z ka*sz*laniem, właściwem prowincjom dwom.

Co do dwójki *mieszkanie* / *pomieszkanie:* to drugie zupełnie się nie różniąc znaczeniowo od *mieszkania*, jest zbędne, przytem w byłej Galicji robiło wrażenie wulgaryzmu; potępić go jednak bezwzględnie trudno, gdy używał *pomieszkania* nie kto inny jak Mickiewicz: „szumią lasy, *pomieszkania* bogów“ *(Konrad Wallenrod)*.

Co do dwójki *po*świadczenie / *za*świadczenie: nie można pytać, która formacja jest właściwa, bo jedna i druga, właściwie użyta, jest właściwa; w tem tylko rzecz, by każdej właśnie użyć właściwie, co jest niełatwe, gdy różnica znaczeniowa między obiema bardzo niewielka i niełatwa do ujęcia, podobnie jak między czasownikami *po*świadczyć-, ać i *za*świadczyć-, ać. Myślę, że różnicę można ująć tak: *za*świadcza się istotę rzeczy, *po*świadczenie natomiast jest przedewszystkiem wymaganą formalnością.

Co do oboczności kęp*ień*ski / kęp*iń*ski: pierwotna, więc regularna jest forma kęp*ień*ski od Kępno, jak grodz*ień*ski od Grodno, kow*ień*ski od Kowno, wil*eń*ski od Wilno, stare gnieźdz*ień*ski od starego Gniezdno itd., jednakowoż i forma kęp*iń*ski nie jest grzechem śmiertelnym wobec drugorzędnie rozwiniętych form jak: chełm*iń*ski do Chełmno (NB: ziemia Chełm*iń*ska), leszcz*yń*ski do Lesz(*cz*)no itd.; *i (y)* za *e* w sufiksie *-eński* wywołało współdziałanie przyczyn fonetycznej i analogicznej natury: *e* w pierwszej zgłosce sufiksu było zwężone, więc chyliło się ku *i (y)*, to fonetyka; z drugiej strony oddziaływały przymiotniki na *-iński* od nazw miejscowości na *-in*, *-ina*, *-ino* np. cieszy*ń*ski od Cieszyn, bn*iń*ski od Bnin, pszcz*yń*ski od Pszczyna itd.

Poznań. Edward Klich.

SPRAWY SZKOLNE ZAGRANICĄ.

WŁOCHY.

JEDEN DZIEŃ W SZKOLE WŁOSKIEJ. (Garstka spostrzeżeń.) Będąc we Florencji z okazji międzynarodowej wystawy pomocy szkolnych (Mostra Didattica), postanowiłem zobaczyć chociaż jedną szkołę powszechną włoską w jej codziennem szarem życiu.

Wywiedziawszy się on ajbliższą szkołę od mego mieszkania, udałem się o godzinie 9-tej rano na via Palazzuolo. Przed szkołą gromadki dzieci wybiegających coraz, wesołe i ruchliwe. Zdziwiony, że lekcje jeszcze się nie rozpoczęły, dowiaduję się, iż rozpoczynają się o godzinie 9-tej minut 15.

Szkoła mieści się w budynku starym, wynajętym i zawiera klasy od I do VI włącznie (oddziały).

Przedstawiam się dyrektorce jako nauczyciel Polak, i wyjawiam życzenie i cel swego przybycia. Pewna konsternacja, że trafiłem do szkoły przeciętnej, w której nic charakterystycznego nie znajdę, ale zaraz na wstępie znajduję uprzejmość właściwą Włochom. Tu zaznaczyć muszę iż wyrażenie *Polak* w gronie nauczycielskiem wywołało na twarzy Włochów miły uśmiech.

W kancelarji szkolnej znajduję piękny sztandar barwy zielonej i napis „Scuola Bernardo Rucellai“, jest to imię znakomitego chemika, którego szkoła przybrała jako swego patrona.

Szkoła mieszana z oddzielnemi jednak klasami dla chłopców i dziewcząt o liczbie 11 osób personelu nauczycielskiego, w tem tylko dwu nauczyciel mężczyzn.

Przechodzimy po klasach w czasie zajęć. Dzieci wesołe i śmiałe, dobrze odżywione. W niektórych klasach nawet hałaśliwe. Klasy bez ozdób, oprócz portretu króla Wiktora Emanuela III i krzyża. Gdzieniegdzie tablice i mapy na ścianach.

Klasa VI mieszana. Młodzież starsza robi bardzo dodatnie wrażenie. W klasach dziewczynki w białych fartuszkach, chłopcy w czarnych. Zaopatruje je bezpłatnie patronat szkolny.

Nauczania przedmiotowego niema. Każdy nauczyciel prowadzi wszystkie przedmioty w swojej klasie. Dzienników lekcyjnych niema. Nauczyciel nie zapisuje materjału przerobionego, bowiem twierdzi, że jest to praca nic nie mówiąca, bo przekonać się o przerobionym materjale można przez przeglądanie prac lub też przez odpytywanie dzieci. Natomiast od lat kilku wprowadzona jest kronika pracy w każdej klasie, którą prowadzi każdy nauczyciel w dowolnych odstępach czasu, zapisując swoje spostrzeżenia nad szkołą, przerobionym materjałem, zachowaniem się dziatwy, trudnościami itp. Naogół kronika ta jest skromnie wypełniana.

Nauczyciel ma przerobić określony materjał w określonym czasie, podany w urzędowym rozkładzie materjału.

Księga frekwencji zawiera rubrykę do charakterystyki dziecka, wypełniana jest jednak naogół mało.

Przy przeglądaniu książek szkolnych zwraca uwagę staranność wydania niektórych podręczników jak naprzykład podręcznika do nauki religji, bogato ilustrowanego reprodukcjami wybitnych malarzy jak Leonarda da Vinci, Michała Anioła, Rubensa, Rafaela itp.

Na szczególniejszą uwagę zasługują podręczniki do krajoznawstwa (regjonalizm), starannie bardzo wydane, naprzykład wydana przez firmę Bemporad, w r. 1924 „La Toscana“, a aprobowana do użytku szkolnego przez Ministerstwo Oświaty Publicznej. Podobne podręczniki mają już i inne prowincje. Zebrany jest tam materjał w ładnej i łatwej formie, a tyczy się całej prowincji, a więc: wierszyki, przysłowia, piosenki, wiadomości topograficzne, historyczne. Niektóre tematy omówione są według pór roku, przypomina to naszą „metodę za słońcem“.

W każdej klasie jest bibljoteka dla dzieci, złożona z 15 grubszych oprawionych książek, dobranych stosownie do poziomu uczniów. Klasa VI ma 30 książek. Mieszczą się one na specjalnych do tego celu półkach i szafeczkach i wypożyczane są uczniom danej klasy.

W czasie dużej pauzy dzieci odżywiają się. Wszystkie więc przynoszą w koszyczkach pożywienie jak naprzykład wędlinę, makaron, konserwy, bułki itp., oraz w buteleczkach lub termosach kawę, mleko, lub bardzo często wino dobrane na wpół z wodą. W koszyczku tym przynosi każde białą i czystą serwetkę. W oznaczonym czasie, każde dziecko przed sobą rozkłada serwetkę, a na niej swoje produkty i w spokoju spożywa. Ze względu na uderzającą czystość i powagę, przeszedłem w tym czasie kilka sal, by się przekonać, czy ma to naturalny charakter i przekonałem się, że tak, co robiło na mnie bardzo dodatnie i miłe wrażenie. W młodszych klasach w tym czasie zastawałem posilające się nauczycielki. W czasie śniadania, klasy mają zupełnie inny wygląd, bo ławki nakryte są serwetkami.

Wobec tego, że do szkoły wstąpiłem przygodnie, wprost nieoczekiwanie, utwierdza mnie w mniemaniu, że podobny miły obrazek, a racjonalny system, ma miejsce każdego dnia.

Pożegnanie przybysza przez dzieci, odbywa się przez podniesienie ręki wydłużonej pochyło.

Podczas krótkiej konferencji z nauczycielstwem powędrowaliśmy na mapie do Polski i do szeregu miast polskich, zniemczałe nazwy miast na mapie włoskiej, na prośbę nauczyciela Włocha, dopełniłem dopiskiem we właściwem brzmieniu.

Przy odejściu nowopoznani koledzy wyrazili mi żal, że trafiłem właśnie do ich szkoły, i ażeby zobaczyć co mają Włosi, radzili mi bardzo, zapoznać się z nowym gmachem szkoły powszechnej na Piazza di Nerli. W parę minut znajduję się na miejscu.

Istotnie gmach duży, ładnie pomyślany, oddany do użytku przed trzema laty. Klasy duże, widne, czyste; przepełnienia niema. W przyziemiu szatnie dla każdej klasy oddzielnie.

W klasach spotyka się kwiaty, w niektórych rozwieszone prace uczniów. W każdej klasie bibljoteczka złożona z 30 tomików. Tablice z jednej strony ruchome do nastawiania odpowiednio do światła.

Z pomocy naukowych zwraca uwagę bogaty zbiór kart pocztowych, każda naklejona w teczce, oraz bogaty zbiór przezroczy na kalce, wprawionych między dwa szkiełka z lamą. Przezrocza te wykonywane są przez zespół nauczycielski.

W pięknym tym gmachu uderza brak sali do robót.

Lekcje już się kończą. Każdy nauczyciel wychodzi ze swoją klasą parami do szatni, a następnie w należytym porządku odprowadza aż do drzwi wejściowych na ulicę.

Stosunek nauczycieli do kierownika nacechowany jest powagą i uszanowaniem.

Z rozmów i przyglądania się pracy, wnioskuję, iż szkolnictwo włoskie nie weszło na normalną i świadomą drogę wykształcenia obywateli. Są to raczej próby. A te najpiękniejsze próby włoskie daleko bardzo odbiegają od zwykłej pracy i systemu, jaki wkrótce miałem możność poznać w Szwajcarji — Zurychu.

Sandomierz. Wacław Skarbimir Laskowski.

CZECHOSŁOWACJA.

WYCHOWANIE CZESKIE. „Problem malého národa“ jest zagadnieniem, które Czesi już dawno przemyśleli. W zakres rozwiązania tego problemu wchodzi też społeczna opieka nad młodzieżą. Piecza ta jest dobrowolną, ale ma sankcję państwową. I dziś chyba u Czechów młodzież ma opiekę najszerszą i najdoskonalszą.

Młodzieżą opiekują się powiatowe opieki wraz z czeskou zemskou komisji pro pieczi o mladež v Čechach. Treść tej pracy opiekuńczej stanowią: prawidłowe miesięczne wspieranie sierót, półsierót i dzieci opuszczonych, udzielanie im pomocy i prawnej ochrony, zwłaszcza wobec nieślubnych rodziców. Krajowa Komisja buduje domy opieki socjalnej, domy dziecięce i sierocińce. W zimie

biedne dzieci dokarmia, w lecie rozmieszcza je na letniskach. Poradni dla matek i dzieci zorganizowała już w każdym powiecie najmniej po jednej. Stworzyła nawet poradnie w wyborze powołania i zawodu. Urządza także teatry lalek dła młodszych dzieci, a dla starszych odczyty i przedstawienia.

CZESKIE SERCE I JEGO DZIAŁALNOŚĆ WYCHOWAWCZA. „Czeskie serce" opiekuje się dziećmi czeskiemi z zagranicy i z obszarów narodowościowo mieszanych. W roku 1924 umieściło 2062 dzieci przez czas wakacyjny na terytorjum rdzennie czeskiem. Przez ten czas opiekę w ojczyźnie pod skrzydłami „Czeskiego serca" znalazło również 754 dzieci sprowadzonych z poza Czech. Pięć lat już pracuje tak „Czeskie serce" ze swemi powiatowemi oddziałami.

W roku 1925 sprowadzono do Pragi czeskie dzieci z Jugosławji (z Belgradu, Lublany i Zagrzebia), Niemiec, Francji, Węgier i z Polski. Roku zeszłego przybyły dzieci z Polski tylko na 10 dni dla poznania Pragi. Ostatniego lata spędziły już całe wakacje na czeskiej ziemi, w mieście i na wsi. Przyjechało z Polski 100 dzieci, większość z Wołynia, a liczba także pokaźna z Łodzi. Rozmieszczono je w środkowych Czechach, aby się mogły „napić, nadyszeć ojczyzny".

PROPAGANDOWY FILM KRAJOZNAWCZY. Miasto czeskie Pisek puściło w świat nowość filmową: obrazy pamiątek miasta, obrazy dzisiejszego życia na ulicach Piska, obrazy szkolnictwa, urządzeń socjalnych, zdrowotnych itp. Film zawiera w swej treści także podobizny wybitnych postaci, których nazwiska kojarzą się z dziejami tego miasta, jak: poety-romantyka A. Heyduka, historyka Sedlaczka, nauczyciela gry skrzypcowej mistrza Szewczika, ministra Raszina i innych. Nadto film przedstawia przyrodę wodną i leśną najbliższej okolicy Pisku z pomnikiem Zižki, świeżo wzniesionym nad sudomierzyckiemi stawami. Do filmu przydany jest opis Pracheńskiej ziemi i historja głównego miasta tej krainy— Pisku.

Film wykonała czeska firma „Favoritfilm". Aby dla przyszłości zachować żywy obraz miasta, dzisiejszej okolicy i przedniejszych osób, złożono negatyw filmu w miejskiem archiwum dla przechowania. J. Mgr.

OCENY KSIĄŻEK.

M a r j a W e r y h o: *Jak zająć dzieci w wieku przedszkolnym.* Pogadanki, rozmowy, zajęcia i zabawy. Gebethner i Wolff, Warszawa. Wydanie IV. Str. 308.

Ze wszystkich artykułów i artykulików w pismach pedagogicznych największem uznaniem cieszą się t. zw. „lekcje wzorowe". Nauczyć się na pamięć i już gotowe! I z książki: *Jak zająć dzieci w wieku przedszkolnym* Marji Weryho, chciałoby też wielu w ten sposób korzystać. Materjału w niej niezwykle dużo — stron 300! Czwarte już z rzędu wydanie. Przerobiła je autorka znacznie, powiększyła, ozdobiła wielce pożytecznemi, a licznemi ilustracjami. Pogadanki, rozmowy, zajęcia i zabawy, piosenki, wierszyki, rysunki — wszystko zebrane w 10 rozdziałach. Każdy z nich nosi nazwę jednego z miesięcy, prócz lipca i sierpnia. Pominięcie letniej pory wywołać może przypuszczenie, że książka przeznaczona jest wyłącznie dla ochronek i ogródków freblowskich. Proste

niedopatrzenie ze strony autorki, która przeznacza książkę zarówno dla matki, opiekunki, wychowawczyni jednego tylko czy dwojga dzieci, jak i dla pracy nad większemi zespołami.

Niejednej znów wychowawczyni przyjdzie na myśl: Czy ja zdążę przerobić wszystkie te pogadanki z mojemi dziećmi przed oddaniem ich z ochronki do „prawdziwej" już szkoły? To znów: Na ile lat materjał ten przygotowany? Inna znów matka mniej zdolnych, apatycznych, nierozwiniętych dzieci powie: Ten, i ów i tamten temat zupełnie nie zajmie mojego Wacia lub Marynki — te kwestje dla nich stanowczo przedwczesne i za mądre!

Przewidując przezornie podobne uwagi i zarzuty, zgóry już autorka wyjaśnia w przedmowie: „Chciałam jedynie pokazać, jak przeprowadziłam poszczególne zajęcia z dziećmi pewnego wieku (od lat 5 do 7) w pewnych warunkach. Tematów do pogadanek nastręczała nam pora roku, wydarzenia życia codziennego i najbliższe otoczenie: dom, podwórko, ulica, ogród, pole itp. — wszystko, co mogło być bezpośrednio obserwowane przez dzieci. Najczęściej jednak dzieci same dostarczyły materjału".

Stawiając przed oczy czytelnikom temat tak, jak sama mówiła, w danych warunkach, pragnia autorka, żeby wychowawczynie, zdawszy sobie sprawę z warunków, w których pracują, odpowiednio do nich dostosowały swe zajęcia z dziećmi.

Dziecku w malutkiej osadzie górskiej nie mówi się o straży ogniowej, której ono nigdy nie widziało, dla dziecka zaś miejskiego temat to jeden z najwcześniejszych i najwłaściwszych. W książce *Jak zająć dzieci w wieku przedszkolnym* cały cykl zajęć łączy się z tym tematem: 1) pogadanka o piecu. 2) Kominiarz (wiersz i wycinanie). 3) O straży ogniowej. 4) Gra w strażaków. 5) Marsz strażacki. 6) Budowanie gmachu straży ogniowej. Obfitość jednak materjału nie zobowiązuje bynajmniej wychowawczyni do wyczerpania go w całości, obowiązuje ją bowiem zawsze i wszędzie przedewszystkiem jedno: nie tracić z oczu głównego celu, a tym jest rozwinięcie w dziecku spostrzegawczości, wdrożenie w myślenie logiczne.

Wychowawczyni z Pomorza nie znajdzie w tej książce nic o rybach morskich, codziennie przez dzieci widywanych, o roślinach nadmorskich, sieciach itp., a o nich to dużo z dziećmi rybackiemi mówić można. Tak samo też obszernie mówi się o strumieniach, halach, piargach w ochronce na podhalu, a i tego tematu nie poruszyła autorka. Pomysłowa wychowawczyni użyje na Polesiu do rachunku czy do rozpoznawania barw między innemi i kawałków kory, szyszek; nad morzem — okruszków bursztynu, a muszelek skójki malarskiej na brzegach Warty, gdzie ślimakami żywią zwierzęta domowe.

Nie chciała bowiem i nie mogła autorka napisać „o wszystkich rzeczach i niektórych innych", poruszyć wszystkich tematów, nadających się do omawiania z dziećmi.

Przedmowa na trzech stronach to skondensowane wyniki, do których doszła autorka w swej długiej już i owocnej pracy nad dzieckiem polskiem. Przemyślawszy te trzy cenne treściwe stronniczki, można dopiero należycie korzystać z całości.

Józefa Gażyńska.

Janowski Aleksander: *Stanisław Staszic.* Polskie Towarzystwo Krajoznawcze, Warszawa 1926. Str. 30.

W całym szeregu wydawnictw z okazji stuletniej rocznicy śmierci wielkiego obywatela kraju ks. Stanisława Staszica wyróżnia się skromna w rozmiarach książeczka znanego krajoznawcy, prezesa Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego w Warszawie p. Aleksandra Janowskiego. Ten, który z pamiątkami po Staszicu miał dużo do czynienia i wpajał w innych słowami ukochania przeszłości w postaci osób i pamiątek po nich, skreślił krótko życie i pracę Staszica w celu dania materjału do ręki nauczycielstwu i prelegentom do pogadanek.

Do pogadanki swej dobrał 35 przezroczy, które podane są w spisie na końcu książeczki, poza tem zaopatrzył tę broszurkę w „niektóre myśli Staszica"; krótką literaturę jako ewentualne uzupełnienie wykładu.

Zewnętrzna forma estetyczna, jak wszystkie wydawnictwa Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego oraz zwięzła i w pięknej formie przedstawiona treść, oto całość.

Ta popularna książeczka winna być tysiącami rozrzucona po wsi polskiej, do każdej szkoły winna zajrzeć, by zapoznać ogół z tą piękną postacią Staszica, o której mówiono, że „wszystkie cnoty były w Jego duszy".

Taki przykład miłości i poświęcenia swego życia dla dobra ogółu, dla dobra najbardziej uciśnionych i jednocześnie myśl o wyżynach życia zbiorowego — nauce polskiej, winna być przykładem dla odmiennego pojmowania dzisiejszego.

To też wszelki rozum i głębia serca dla wszystkich, a jednocześnie praca i praca bez wytchnienia dały ogrom jego zasług. Natchniony kaznodzieja nad trumną jego na Bielanach mówił: „Gdyby wszystkie Jego dzieła i prace były w jedno zebrane, potomność nie chciałaby wierzyć, żeby jeden człowiek mógł tylu trudom podołać".

Ale też świadomą pracę nad sobą rozpoczął już od ławy szkolnej, gdzie pilność i praca ustalały jego charakter.

W „Uwagach nad życiem Zamoyskiego" pisze: „Pierwszym obowiązkiem człowieka jest pracować. Najistotniejszym przymiotem obywatela jest posłuszeństwo".

Te i cały szereg innych pięknych myśli Staszica, uwzględnionych w skromnej broszurce Janowskiego, mogą służyć za temat do opracowania prac uczniów i dobrem nawiązaniem do pogadanki o Staszicu.

W żywem zainteresowaniu się sprawami szkolnictwa wogóle zakłada Staszic szkołę górniczą w Kielcach, rolniczą w Marymoncie, dopomagał do założenia Instytutu głuchoniemych i ociemniałych w Warszawie, szkoły muzycznej, lekarskiej, prawnej; utworzyl 12 szkół wojewódzkich, trzy seminarja nauczycielskie i szereg szkół elementarnych.

Fundacja domu dla Towarzystwa Przyjaciół Nauk t. zw. pałac Staszica w Warszawie oraz fundacja pomnika Kopernika, dalej Hrubieszowszczyzna, oto niektóre zaledwie tematy poruszone w broszurze, a dające wdzięczny materjał, bo w ciepłej formie podany do rozwinięcia.

Wdzięczna ta broszurka niewątpliwie znajdzie się w ręku każdego nauczyciela.

W. S. Laskowski.

J ó z e f N o w i c k i: *Wychowanie fizyczne.* Rozkład ćwiczeń cielesnych, zabaw i gier oraz innych zabiegów wychowawczych w szkole powszechnej. Spółka Pedagogiczna, Poznań. Cena 0,55 zł.

Broszurka zawiera praktyczne wskazówki w przedmiocie wychowania fizycznego dziatwy szkoły powszechnej i podaje szereg najważniejszych podręczników, na których, mając „Program Ministerstwa" jako podstawę zasadniczą, można oprzeć swą pracę. Dla każdego wieku szkolnego, względnie dla każdej klasy podaje „Rozkład" w poszczególnych miesiącach roku szkolnego odpowiednie gotowe programy lekcyjne ćwiczeń cielesnych. W podobny sposób podzielone są zabawy śpiewne i gry. Dla czwartej klasy przeznaczone są tematy z higjeny.

Klasa piąta zwraca dziecku uwagę na jego stosunek do najbliższego otoczenia, więc omawia zachowanie się jego wobec rodziców, rodzeństwa, przełożonych i dobroczyńców, na ulicy, w parkach, ogrodach itd. Klasa szósta uczy między innem zachowanie się przy stole. Ostatnia wreszcie klasa podaje uczniom tematy takie, jak współczucie i żałoba, walka z alkoholem, pomoc w razie nieszczęśliwego wypadku, wybór stanowiska społecznego. Dołączony do „Rozkładu" jest na końcu „Regulamin używania sal gimnastycznych".

Dziełko zrodziło się z praktyki i będzie dodatnią pomocą w szkołach powszechnych, które dotąd podobnej pomocy nie miały. rk.

RÓŻNE WIADOMOŚCI.

ŻYWOT ADAMA MICKIEWICZA. Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk przystępuje do nowego wydania *Żywotu Adama Mickiewicza*, napisanego przez syna poety, Władysława Mickiewicza, a wydanego po raz pierwszy w Poznaniu przed trzydziestu laty. Nowe to wydanie nie będzie jednak tylko przedrukiem pierwszego, ale powtórnem opracowaniem, z uwzględnieniem odkrytych tymczasem nowych materjałów, z całkowitej literatury przedmiotu itd. Przystępując do wydania tego dzieła, Towarzystwo Przjaciół Nauk, spełnia czyn w całej pełni kulturalny i narodowy, potrzebna jest bowiem obecnie, kto wie, czy nie bardziej niż przed trzydziestu laty, taka biografja Mickiewicza,która jest dokładna, sumienna, a równocześnie napisana zajmująco, nie wyłącznie tylko dla „fachowych" historyków. To też należy się spodziewać, że zgłosi się wielka liczba prenumeratorów, zwłaszcza że warunki prenumeraty są bardzo dogodne a cena książki niższa znacznie od dzisiejszych cen książek polskich. Dzieło wyjdzie w czterech obszernych tomach — w razie znaczniejszej liczby prenumeratorów dodane będą liczne ryciny. Cena za całe dzielo 40,— złotych. Prenumeratorowie i czytelnicy „Przyjaciela Szkoły" mogą tę kwotę wpłacać w czterech ratach po 10,— zł, pierwszą jednak najpóźniej w marcu rb. Pieniądze można wpłacać do P. K. O. na rachunek Towarzystwa Nr. 207 385, albo przekazem pieniężnym pod adresem Towarzystwa: Poznań, ul. Seweryna Mielżyńskiego Nr. 26/27.

KLUB MIŁOŚNIKÓW PSYCHOLOGJI. W połowie października 1925 r. utworzył się w Bydgoszczy Klub Miłośników Psychologji, składający się obecnie z dziesięciu członków. Zadaniem klubu jest wspólne zaznajamianie się z najnowszemi zdobyczami psychologji celem zastosowania ich w praktyce szkolnej. Członkowie zbierają się co dwa tygodnie na referaty, wygłoszone za każdym razem przez innego członka i opracowane na podstawie przestudjowanych dzieł

W dyskusjach, w których wszyscy biorą udział, wyrównują się poglądy, uzasadnione własną praktyką szkolną.

Dotychczas wygłoszono następujące referaty: 1)Montessori, jako wychowawczyni. 2) O uwadze. 3) O wyborze zawodu dla młodzieży, opuszczającej szkołę powszechną. 4) Kwestja płciowa w szkole. 5) Pedagogika seksualna. 6) Psychologja pedagogiczna (zadania i cele). 7) Znaczenie osobistości nauczyciela dla wyniku nauki. 8) Rozwój zdolności myślenia u dzieci. 9) Rozwój wyobraźni w wieku przedszkolnym. 10) Psychotechnika a wybór zawodu.

Każdy z członków abonuje czasopisma pedagogiczne krajowe lub zagraniczne, które daje do użytku klubu. Ponieważ każdy członek kupuje sam potrzebne mu dzieła albo korzysta z zakupionych już przez innych, przeto klub specjalnych składek nie pobiera.

Każdy wygłoszony referat staje się własnością klubu, aby członkowie mogli w razie potrzeby z niego korzystać. Członek może prace swoje, o ile są oryginalne, opublikować, lecz musi przedtem porozumieć się z klubem.

Klub Miłośników Psychologji w Bydgoszczy ma nadzieję, że przez niniejsze ogłoszenie zachęci kolegów do zakładania w innych miejscowościach podobnych klubów, z któremi mógłby się porozumiewać zapomocą wyznaczonego czasopisma pedagogicznego.

KÓŁKO MŁODYCH NAUCZYCIELI Stow. Chrz. Nar. Naucz. Szkół Powsz. Koła Poznań, chcąc zapoznać Szan. Kolegów z zabytkami Poznania, urządza w dniach od 7 — 12 kwietnia rb. Tydzień Koleżeński.

W programie są referaty krajoznawcze i pedagogiczne, zwiedzanie katedry, ratusza, muzeów, zamków, ogrodu zoologicznego (jedynego w Polsce) wycieczka do Ławicy, celem zwiedzenia fabryki „Samolot“ i zapoznanie się z lotnictwem polskiem, wycieczka do Gniezna. — Wieczory przeznacza się na zwiedzanie teatrów oraz wieczornice. — Koszta „Tygodnia Koleżeńskiego“, włączając utrzymanie, nocleg, wycieczki, bilety do teatrów, wynoszą zł 30,—

Zgłoszenia z załączeniem zł 5,— należy przesłać na ręce kol. p. Marchwickiego Poznań, ul. Wybickiego Nr. 1, najpóźniej do dnia 28 marca rb. Bliższe informacje wraz z szczegółowym programem kursu otrzyma każdy uczestnik natychmiast po przesłaniu zgłoszenia. Na odpowiedź należy dołączyć znaczek 15-groszowy.

KONKURS. Kuratorjum Okręgu Szkolnego Poznańskiego ogłasza niniejszem konkurs na następujące posady nauczycielskie:

1. kierownika 6-klasowej szkoły wydziałowej męskiej z językiem wykładowym polskim w Inowrocławiu,
2. kierownika 7-klasowej szkoły powszechnej z językiem wykładowym niemieckim w Poznaniu,
3. kierownika 7-klasowej szkoły powszechnej żeńskiej im. Królowej Jadwigi w Ostrowie od 1-go kwietnia 1926 r.,
4. kierownika żonatego do 6-klasowej katolickiej szkoły powszechnej w Białośliwiu pow. wyrzyskiego; pierwszeństwo należy się nauczycielom z Wyższym Kursem Nauczycielskim lub egzaminem wydział.,
5. kierownika 5-klasowej szkoły katolickiej w Ligocie, pow. krotoszyński, od dnia 1-go kwietnia rb.,
6. kierownika 2-klasowej szkoły katolickiej w Lewkowie, pow. ostrowski. od 1-go kwietnia rb.

Kuratorjum Okręgu Szkolnego Łódzkiego ogłasza konkurs na posadę kierownika 7-klasowej szkoły powszechnej Nr. 66 w Łodzi.

Podania należy wnieść w drodze służbowej do właściwych kuratorjów.

Wydawca i Redaktor: Leonard Borkowski. Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.